

A különnyomatban megjelent *Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára Magyar nyelv és irodalom 5–8. osztály* című kiadvány 25. lapján ez olvasható: „alakítsa ki bennünk a helyesírás készségét”. Nos, ez túlságosan magas és merev követelmény. Talán így helyesebb volna: *alakítsa ki bennük a helyesírásnak e korban megvalósítható jártasságát és készségét*.

Gondolkoznunk kellene továbbá azon, nem volna-e már itt az ideje annak, hogy kísérletképpen egyes kijelölt iskolákban helyes tapasztalatok alapján kialakított helyesírási norma szerinti füzetjavítást vezessünk be. Ez esetben — s talán egyébként is — a tanterv helyesírási követelményét a fentebb kifejtettek alapján így kellene módosítani:

*Kis hiba az osztályban, ha a tanuló a következő szabályok ellen vét: ... (s ide a jártassági szintet íránk).*

*Súlyos hiba az osztályban, ha a tanuló ...*

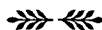
*Durva hiba az osztályban, ha a tanuló ... (Ez utóbbi helyekre a készségi szinten megkívánt szavakat, ill. helyesírási problémákat sorolnánk be.)*

Végül — a fogalmak tisztasága végett — a helyesírásunkban ma *jártasságnak* nevezett fokot más, a feladatmegoldó *jártasságtól* elkülönítő kifejezéssel helyettesítsük. Pl.: helyesírási *tájékozottság*.

\*

Ortográfiaink nem kis erőfeszítést kíván attól, aki pontosan követni szeretné. A felnőtteket is sokszor állítja válaszút elé. Nem volna helyes, ha belenyugodnánk a mostani gyenge eredményekbe, sem az, ha szemet hunynánk a hiányosságokon, mintha ilyenek nem volnának, vagy pedig jelentéktelen kérdésnek tüntetnénk fel. Igaza van annak a tanárjelöltnek, aki ezt írta egy kérdés kapcsán: „A helyesírás az ember műveltségének egyik fokmérője. A kulturált ember nemcsak szépen fejezi ki magát, hanem gondolatait a nyelvtani törvényszerűségeknek megfelelően tudja rögzíteni.”

Cikkünk ezért az igényért íródott. Hiszünk abban, hogy helyesírásunk tanítható, de azt is látjuk, hogy követelményeinkben néha türelmetlenek és túlzók vagyunk, s módszereink is további fejlesztést igényelnek. Ennek előmozdítása adta most is kezünkbe a tollat.



KOZMA TAMÁS  
tanár, Dombegyház

## Az olvasási készség mérésének néhány elvi kérdése

Az olvasásról beszélve kiindulásképpen tisztáznunk kell, miért szükséges e tárgybán elvi kérdésekkel foglalkoznunk.

Miért is fontos a készségtárgyak — köztük az olvasás — oktatása eredményességének mérése? Gyakorló pedagógusok számára talán szükségtelen is bizonyítani, eredményfölmérő munkánkban mennyi pontatlanság forrása lehet az, hogy az ismereti és készségtárgyakat egyazon skálában és módszerrel értékeljük. Köztudott persze, hogy a tantárgyak ilyen merev szétválasztása az iskolai gyakorlatban indokolatlan, mégis más típusú eredményt kell elbírálnunk pl. az ált. isk. 2. osztályos olvasásórán, mint az 5-ös történelmen (10). A félíg kialakított készség — nem készség;

a félig elsajátított ismeret azonban jó és hasznos részismeret lehet. A ki nem alakított készség esetében semmiféle engedményt nem volna szabad tennünk a tanuló osztályzatában; a részleges ismeret — még ha csak néhány adat és alapvető összefüggés reprodukálására korlátozódik is — elégséges lehet a továbblépés szempontjából.

A készségek új típusú értékelésének szükségességét — amelyet a fent vázolt tapasztalatok igazolnak — különös nyomatékkal vonatkoztathatjuk az olvasásra. Az olvasás ugyanis azon *alapkészségek* (elemi kultúrkészségek) (10) közé tartozik, amelyeknek elsajátítása az ember társadalmi szinten való létezésének feltétele. Az ember ugyanis információt főlvevő, földolgozó és leadó egységnek értelmezhető (14), s mint ilyen, funkciója azokra a készségekre épül, amelyeket az olvasás (információfölvétel) — számolás (információföldolgozás) — írás-fogalmazás (információleadás) alapkészségei köré csoportosíthatunk. Mindez még hangsúlyosabbá teheti az olvasásnak — úgyis, mint alapkészségnek, úgyis, mint az ember társadalmi élete integráns részének — fontosságát.

Ezek után a következő kérdés jogos: Mit is akarunk megmérni? A válasz korántsem egyszerű. Hiszen olyan vonásokat kell keresnünk, amelyek a készséggé fejlődés minden fokán egyaránt jellemzik az olvasást, mert a különböző készségfokokon nyert mérési eredményeink csak így vethetők össze. E kérdésre adandó felelet szerint mérlelhetjük ismert módszereinket, dolgozhatunk ki szükség esetén újakat is. Erre a kérdésre pedig csak az olvasás rendszeres kutatása tud válaszolni.

Mi tehát az olvasás? A kutatás idevágó eredményeit röviden így fogalmazhatjuk meg: *Az olvasás három fő tényező (olvasmány, olvasó és az őket összefűző olvasási folyamat) működő (dialektikus) egysége.* Olvasmányon értünk bármely elolvasandó szöveget, olvasási folyamaton pedig azt a — fiziológiailag és pszichológiai vizsgálat — funkciót, amellyel az olvasó az olvasmány tartalmát birtokba veszi (8).

Hangsúlyoznunk kell az olvasás hámarsarkúságát, mert ennek figyelmen kívül hagyása esetén kutatása csak részeredményekre vezethet, sőt egyenesen hamis eredményekre is, ha a részeredményeket véglegeseknek tekintjük. A három pólust közelebbi vizsgálat alá vonva az nem szorul bizonyításra, hogy olvasás nincs olvasó nélkül. De az már sokkal inkább, hogy milyen címen terjeszkedik ki az olvasáskutatás az elolvasandó szövegre (olvasmány) is. Pedig a válasz ezúttal kézenfekvő. Nem hagyhatjuk ugyanis figyelmen kívül, hogy az olvasási folyamat nyelvi közegben játszódik, amelynek megtestesítője maga az olvasmány, s ennek minden (nyelvi) törvényszerűsége determinálja az olvasást (15). Nyilvánvaló tehát, hogy tévúton jár az az — egyébként általánosan elterjedt — kutatási módszer, amely az olvasásra vonatkozó adatok koordináló tudományának a nevelépszichológiát tekinti (3, 4). Ugyancsak nem igényelheti magának ezt az irányító szerepet a nyelvész sem (1). Pszichológia és nyelvészet alkalmazása az olvasáskutatásban a helyes eredményre jutás előfeltétele; nem válhatnak azonban kizárólagosakká, minthogy az olvasás maga *információfölvétel* (11). A részkutatások eredményeit az általános információelmélet (13) és ennek didaktikai alkalmazása kell hogy egybehangolja.

Míg az elmondottakkal mintegy keresztmetszetét kíséreltük meg megadni az olvasásnak, addig most fejlődésében („hosszmetszetben”) próbáljuk megragadni. Ez annál is fontosabb, mivel az olvasási készségfejlesztés egyes fokait az előbbi három pólus bizonyos módosulása jellemzi.

Melyek ezek a módosulások? Az egyes fejlődési fokokon megváltozik az olvasmány és az olvasó kapcsolódásának mikéntje: az olvasási folyamat. Az olvasmány nyelvi közeg, de betűkbe rögzítve, s így már nemcsak a beszédszervek, hanem a

szem is értelmezheti jeleit. Ebből a kettősségből adódik az olvasás két *alapformája*. a *vokalizáló*, amely az írásjeleket csak kimondás útján tudja megfejteni és a *néma*, amely már pusztán ránézéssel — a kimondás előtt, sőt anélkül, hogy kimondásra szükség lenne — megérti a nyelvi jel tartalmát (7). Bár a két alapforma az olvasás minden fokán összefonódva jelenik meg, mégis azt állíthatjuk, hogy az *olvasási készség egyes fejlődési fókáit az alapformák arányának módosulása jellemzi*.

E megállapításunkkal az általános olvasáskutatás területéről a bennünket közelebbről érintő módszertan körébe léptünk. A módszertan feladata ezek szerint az, hogy *kutassa az olvasási alapformák arányát és megváltoztatásának lehetőségeit a tanulók olvasásában* (8). A készség mérésére ebből az első feladatrészt tartozik.

Hogyan járhatunk e feladat végére? Hagyományos módszereinket aszerint kell elbírálnunk, melyik milyen mértékben alkalmas az alapformák arányának meghatározására egy konkrét olvasásban.

Kezdjük a leggyakrabban használt módszerrel: a *megfigyeléssel*. Ezt a módszert a készségfejlesztés minden fokán szívesen használjuk egyszerűsége és jelentős diagnosztikai értéke miatt. Meghallgatjuk a tanulók hangos olvasását, s a ránk tett összenyomást értékeljük. Ez az egyetlen mód arra, hogy az olvasást egészében és egyszerűségében megfoghassuk. Minden más eljárás csak egyik vagy másik olvasási pólust figyeli meg, s ezért a teljességet föltáró eredményekig nem jut el. De ami előnye, egyben legnagyobb hátránya is a megfigyelésnek: az olvasás egyszerűsége, s ezért kísérletekre alkalmatlan volta (ugyanazt az olvasmányt ugyanaz az olvasó ugyanolyan föltételek között nem tudja elolvasni tetszés szerinti mennyiségben, hiszen az első elolvasás után pl. ismeri már a szöveget stb.). Segíthet ezen a magnetofon, de nem oldhatja meg a megfigyelés másik nagy gyengéjét: a megfigyelő óhatatlanul szubjektív.

A megfigyelő szubjektumát van hivatva kikapcsolni a *műszeres mérés* — a házilag is megvalósítható tükrös eljárásoktól a bonyolult eszközökkel (tachistoszkóp, ophtalmométer stb.) (5) történő munkáig. A műszerekkel a szubjektivitás valóban kiküszöbölhető, viszont az olvasás egészének pusztán csak egy-egy töredéke kísérhető figyelemmel (pl. a szemmozgás stb.). Kérdés, ezek a részadatok mennyiben jellemzik hitelesen az egész olvasást. Ha a nyelvészet és pszichológia legújabb eredményeire (paralingvisztika, kinetika) (13) gondolunk, a műszeres méréseket is csak hozzájárulásokként értékelhetjük a készségkutatásban.

A megfigyelés és a műszeres mérés közti sajátos módszer a *teszt készítése*. A tesztek az olvasás háromsarkúságát igyeksenek kihasználni, amikor az írott utasításokra adandó válasz reakcióidejét mérik matematikai statisztikai módszerekkel (6). Hazai speciális változatuk a szellemesen egyszerű *legogram-metodika* (9). A tesztmódszer értékelésekor — a rájuk vonatkozó általános megfontolásokon túl — mindig abból kell kiindulnunk, vajon mennyiben alkalmasak az alapformák arányára vonatkozó jellemző adatok kigyűjtésére. A különböző tesztek (2, 12) — tudva-tudatlanul — igyekeznek megfelelni ennek a szempontnak. Épp emiatt a szempont miatt nem alkalmazható azonban egyetemes érvénnyel a legogram-módszer, mivel a betűalakok és szóképek fölismerésének gyorsaságát vizsgálja, a megértést módszeresen figyelmen kívül hagyva.

A rendelkezésre álló módszerek fölötti rövid szemle után végezetül vegyük számba az olvasási készségmérés soron következő feladatait:

a) olyan vizsgálati módszerek kidolgozása — a rendelkezésre álló eljárások kombinálásával —, amelyek az olvasási alapformák viszonyára adnak választ egy-egy olvasáson belül;

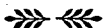
b) a készség szint különböző fokainak standardizálása reprezentatív mérések alapján;

c) a standard készség szintek elérését eredményező készségfejlesztő módszerek kidolgozása — minden készségfejlődési fokozat sajátosságainak figyelembevételével.

Az elvi alapokon kidolgozott feladatok megoldása természetesen sokunk közös munkájára vár.

#### IRODALOM

1. FRIES, C. C.: *Linguistics: The Study of Language*. New York 1962.
2. GATES, A. J.—MCKILLOP, A. S.: *Reading Diagnostic Tests*. New York 1962.
3. GRAY, W. S.: „Reading”. (HARRIS, Ch. W. ed.: *Encyclopedia of Educational Research*. New York 1960: 1086—1134.)
4. HARRIS, A. J. (ed.): *Readings on Reading Instruction*. New York 1963
5. HEHLMANN, W.: *Wörterbuch der Psychologie*. Stuttgart 1959.
6. ITELSZON: „Az oktató-nevelő munka törvényszerűségeinek vizsgálata matematikai módszerekkel”. *OPK dok.*
7. KOZMA TAMÁS: „A néma olvasás szerepe az olvasási készség fejlődésében.” *Magyar Pedagógia* 1965/2—3: 186—206.
8. KOZMA TAMÁS: „Alapkérdések az olvasás vizsgálatában”. (Kézirat)
9. MEHES JÓZSEF: „Legogram metodikával nyert kísérleti eredmények a gyengénlátók optimális olvasási klímájának megállapítására.” *Magyar Pedagógia* 1965/4: 384—95.
10. NAGY SÁNDOR: *Az oktatás elmélete*. Bp. 1962<sup>3</sup>
11. PETŐFI S. JÁNOS: „Művészet és kommunikáció”. *Kritika* 1966/1: 34—40.
12. SANGREN, P. V.—WOODY, C.: *Reading Test*. New York—Chicago 1928
13. SEBEOK, T. A. (ed): *Approaches to Semiotics*. The Hague 1964
14. TARJÁN REZSŐ: *Kibernetika*. Bp. 1964.
15. WELLEK, R.—WARREN, A.: *Theory of Literature*. London 1963<sup>3</sup>



VEIDNER JÁNOS

főiskolai adjunktus

## Zártlancú televízióadás egy 7. osztályos fizika órán

### A zártlancú televízióadás lehetőségei

Az audiovizuális oktatás legújabb hajtása a televíziós oktatás, a tanítási órákban egyre nagyobb szerepet kap. A televíziós közvetítésnek, bemutatásnak két változata nyer alkalmazást: a nyíltlancú és a zártlancú közvetítés. A nyíltlancú közvetítés az Iskolatelevízió adásainak programszerű beindításával országosan sikeresen épül be a tanítás folyamatába, a tanórák szerves részét képezi. Megvalósítása aránylag egyszerű: egyetlen központi adással, vevőkészülék birtokában, órarendileg biztosítva az iskolák ezrei hasznosítják a tv-és adások minden előnyét. A nyíltlancú adás kiugrott előnyei: az óra színesebb; olyan kísérletek is bemutatathatók, melyekre az iskolák csak igen kis töredéke képes; olyan környezet hozható be az osztályterembe (üzemlátogatás, gyártástechnológia), melyet csak a film és a tv tud megoldani; a tanuló figyelmét, érdeklődését maximálisan leköti.

A zártlancú adások költségesebb berendezése, szaktudást igénylő kezelése jelenleg még csak egyetemi, főiskolai oktatásban teszi lehetővé alkalmazását. Előnyei: a tanári magyarázat, a tanulás hatásfokának nagyfokú emelése, az idő elérhető legjobb kihasználása, egyes szemléltetési feladatok egyidejű, kinagyított, részletkiemelő meg-